

# **'n Behoeftanalise as eerste fase in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans-tweedetaalonderrig op universiteitsvlak**

**Elbie Adendorff**  
**Departement Afrikaans en Nederlands,**  
**Universiteit Stellenbosch**

---

## ***Opsomming***

Die implementering van 'n meertalige taalbeleid in Suid-Afrika vereis die leer en onderrig van Afrikaans as 'n tweede of addisionele taal – meer spesifiek die onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes aan volwasse leerders. Laasgenoemde het nie veel aandag binne die Suid-Afrikaanse konteks ontvang nie, veral navorsing oor die leer en onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes binne universiteitskonteks. My navorsing oor Afrikaans as 'n tweede taal het as raamwerk taakgebaseerde taalleer en onderrig (Ellis 2003 en Nunan 2004). Die navorsing fokus op die uitdagings wat vir studente binne 'n multitalige universiteitskonteks voorlê en hoe taakgebaseerde onderrig in hierdie behoeftes en uitdagings kan voorsien. Volgens die Kognisiehipotese van Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007) is die beginpunt vir pedagogiese taakontwikkeling 'n behoefteanalise met teikentake as uitkomst. Vir die doel van hierdie artikel is 'n behoefteanalise onderneem deur middel van vraelyste en onderhoude met studente aan 'n universiteit. Die behoefteanalise toon dat studente wie se eerste taal nie Afrikaans is nie, die behoefte het om Afrikaans te verwerf ten einde suksesvol te kan kommunikeer met medestudente en dosente aan die universiteit.

## ***Abstract***

***A needs analysis as the first phase in the design of a task-based syllabus for Afrikaans second-language teaching at a university***

*The implementation of a multilingual language policy in South Africa requires the teaching and learning of Afrikaans as a second or additional language and especially the teaching of Afrikaans for specific purposes to adult learners. The latter has not received much attention in the South African context, especially research on the learning and teaching of Afrikaans for specific purposes in a university context. My research on Afrikaans as a second language has as framework Task-Based Language Learning and Teaching (Ellis 2003 and Nunan 2004). The research focuses on the challenges that await students in a*

*multilingual university context and how task-based teaching fills these needs and challenges. The Cognition Hypothesis of Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007) posits a needs analysis, with target tasks as outcome, as a starting point for pedagogic task development. For the purpose of the article, a needs analysis was conducted through the use of a questionnaire and interviews with students at a university. This needs analysis shows that students whose first language is not Afrikaans have the need to acquire communicative skills in Afrikaans to communicate effectively with fellow students and lecturers at the university.*

---

## Inleiding

Kurrikulumontwerp vir tweedetaalonderrig<sup>1</sup> hou in dat onderwysers en sillabusontwerpers twee sentrale vrae behandel, naamlik: (i) *Wat* behoort taalaanleerders te leer? en (ii) *Hoe* kan taalaanleerders gestimuleer word om kommunikasie-inhoude te leer wat hulle veronderstel is om te leer? 'n Derde vraag wat net so belangrik is en dikwels geïgnoreer word, behalwe in die veld van taalonderrig vir spesifieke doeleindes,<sup>2</sup> is *hoekom* spesifieke kommunikasie-inhoude geleer moet word. In baie benaderings tot taalonderrig word hierdie vraag skaars gevra en die antwoorde daarop word dikwels vaag geformuleer as "om taalvaardig te word" of "om kennis van die teikentaal op te doen". Sentraal tot taalonderrig vir spesifieke doeleindes is die uitvoering van 'n behoefte-analise<sup>3</sup> vir die ontwikkeling en ordening van take as die basis vir die bepaling van die soorte inhoude en soorte take wat relevant is vir die taalaanleerder se behoeftes en doelwitte.<sup>4</sup>

Die behoeftes van taalaanleerders word wel somtyds eksplisiet erken, tog ontbreek 'n analise of identifisering van *wat* verwerf moet word om doeltreffend in die teikentaal te kan kommunikeer. Chan (2001) beweer dat taalaanleerders die beste oor hulle behoeftes kan oordeel, aangesien hulle weet wat hulle met die teikentaal kan doen of nie kan doen nie. Taalaanleerders weet ook watter taalvaardighede die belangrikste vir hulle is om aan te leer. Daarom is dit nodig om behoefte-analitiese navorsing te onderneem om sodoende kursusse te ontwerp wat in die verskillende behoeftes van taalaanleerders voorsien. Weideman (2003:31) huldig die standpunt dat taalonderrig so na as moontlik aan werklike taalgebruik moet kom; asook aan die huidige en toekomstige behoeftes van die taalaanleerder.

'n Behoeftes-analitiese benadering het spesifieke uitkomstes – nie net vir die onderwyser en sillabus-ontwerpers nie, maar ook vir beleidmakers op verskillende vlakke. Indien die doelwit van amptelike taalkursusse beskryf word in terme van die spesifieke take<sup>5</sup> wat nie-eerstetaalsprekers in spesifieke taalgebruikssituasies en domeine moet kan uitvoer, kan dit 'n positiewe impak op nasionale en provinsiale taalonderrigbeleide hê.

'n Behoeftes-analise is volgens Brown (2009:269) en Robinson (2009:302) die eerste stap in kurrikulumontwikkeling. Die prosedure by die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus behels 'n reeks stappe waarvan die eerste stap 'n analise van die taalaanleerders se behoeftes is deur die triangulasie van bronne (Long en Crookes, 1992, 1993). Volgens Long (2005:28) is triangulasie 'n proses waarbinne die navorser verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan met mekaar vergelyk. Die meervoudige gebruik van bronne en metodes is daarop gemik om die betroubaarheid en validiteit van bevindings

te verbeter (Gilbert 2005:182). Brown (2009:283) beweer dat triangulasie nie werklik 'n spesifieke prosedure is nie, maar eerder 'n navorsingstrategie wat al in etlike behoefte-analises toegepas is. Triangulasie van metodes, soos in hierdie navorsing gebruik, sluit die gebruik van verskillende data-insamelingsprosedures, soos joernale, niedeelnemende observasies, onderhoude, rolspel en simulasies, inhoudsanalises en genre-analises in (Long 2005:28).

Die gebruik van rolspel en simulasies, soos die dialoë as eksemplariese voorbeelde in hierdie artikel, is nie 'n ongewone gebruik in taakgebaseerde onderrig nie. Alhoewel die dialoë nie transkripsies van werklike dialoë is nie, kan die dialoë as semi-outentieke take beskou word, omdat dit tipiese gespreksinhoud en -taalstrukture tussen studente en tussen studente en dosente verteenwoordig. Volgens Long (2005:28) is die metodologie in 'n behoefte-analise nie afhanklik van wat in die werklike wêreld opgeneem is nie.<sup>6</sup>

Die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde sillabus is soos volg:

- 'n Uitgebreide behoefte-analise<sup>7</sup> →
- 'n Diagnose van die taalaanleerders se behoeftes →
- Die identifisering van die teikentake<sup>8</sup> sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer, asook die hantering van werklikewêreld-taaleise
- Die klassifisering van die teikentake in taaksoorte →
- Die ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take vir klaskamergebruik →
- Die ordening van pedagogiese take om sodoende 'n taakgebaseerde sillabus te vorm →
- Die implementering van die sillabus via gepaste pedagogiese prosedures →
- Die assessering deur die uitvoering van die take of deur taakgebaseerde kriterium-verwysende toetse.

Omdat só 'n ontwerpsekwens met die oog op 'n taakgebaseerde sillabus nog nie in Afrikaans op hoëronderwysvlak uitgevoer is nie, is besluit om onder meer 'n behoefte-analise as eerste stap vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus te onderneem. Die doel daarvan is dus eerstens om te bepaal wat die vreemdetaal- en tweedetaalstudente wat die taalverwerwingskursus volg, se behoeftes is, en tweedens om 'n taakgebaseerde sillabus daaruit te ontwerp. In hierdie kursus gaan dit om kampuskommunikasie en nie akademiese geletterdheid nie.

Om dus te verduidelik hoe te werk gegaan word om 'n behoefte-analise uit te voer met die oog op sillabusontwerp, bespreek ek vervolgens die oorwegings in die beplanning van 'n behoefte-analise.

## **Oorwegings in die beplanning van 'n behoefte-analise**

Xiao (2006) tref 'n onderskeid tussen twee soorte behoeftes, naamlik teikenbehoeftes en leerbehoeftes. Teikenbehoeftes omvat drie aspekte. Eerstens is dit die noodsaaklikhede wat die taalaanleerder moet ken ten einde effektief in die teikensituasie te kan funksioneer; tweedens is dit die tekorte, met ander woorde die gapings, tussen die teiken en die bestaande vaardigheidsvlakke van die taalaanleerder; en laastens is dit die taalaanleerder se behoeftes. *Leerbehoeftes* is die oorkoepelende term vir al die faktore wat betrokke is by die leerproses, soos ingesteldheid, motivering, bewusmaking, persoonlikheid,

leerstyle en -strategieë, sosiale agtergrond en so meer. Ek fokus veral op die teikenbehoefte van die taalaanleerders.

Vir die artikel word onderskei tussen (i) die breë domeine waarbinne taalaanleerders moet kan funksioneer en (ii) taalaanleerders se behoeftes. Die *Common European framework for references of languages* (Council of Europe 2001) gee vier breë domeine waarbinne gefunksioneer moet word, naamlik die persoonlike, die openbare, die werks- en laastens die opvoedkundige domein. Volgens Van Avermaet en Gysen (2006:20) bepaal die subjektiewe behoeftes, soos geformuleer deur die taalaanleerders self, én die objektiewe behoeftes, soos bepaal deur ander mense as die leerder self, die taalbehoefte van die taalaanleerders. Sillabusse moet die objektiewe en die subjektiewe behoeftes van die taalaanleerders balanseer, binne die breë domeine waarbinne hulle moet funksioneer.

Naas onderhoude met taalaanleerders word vraelyste gebruik om bogenoemde behoeftes mee te bepaal. Onderhoude is een van die regstreekse maniere om te bepaal wat taalaanleerders met die taal wil doen. Ongestruktureerde of oop-einde-onderhoude is volgens Long (2005:34) tydrowend, maar dit laat diepte-analisering van die kernaspekte toe. Ná bogenoemde onderhoude, kan semigestruktureerde of gestruktureerde onderhoude gebruik word om meer presies te bepaal wat die behoeftes van taalaanleerders is. Hierna kan twee soorte vraelyste gebruik word, naamlik 'n oop-einde-vraelys waarin behoeftes vrylik gelys word, en tweedens geslote vrae, waar spesifieke taalgebruiksituasies geskets word. So kan verskillende behoefte-domeine geïdentifiseer word, soos byvoorbeeld akademiese taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid, gemeenskapstaalvaardigheid, informele sosiale kontaktsituasies, formele sosiale kontaktsituasies, en so meer.

Hierdie behoefte-domeine kan verder verfyn word in tipiese taalgebruiksituasies<sup>9</sup> deur met sleutelspelers en rolspelers binne elke domein te gesels. Long (2005:27) verwys na die rol van domeindeskundiges, saam met taalvaardigheidsdeskundiges, in behoefte-analisering. Hy voel dat domeindeskundiges en rolspelers by behoefte--analiseering betrek moet word en dat daar nie net op leerders, taalonderwysers en materiaalontwerpers gesteun moet word nie.

Volgens Duran en Ramaut (2006:49) is een van die uitkomstes van die behoefte-analises om lyste taalleerdoelwitte te formuleer. Hierdie lyste verskaf weer aan opvoeders 'n beskrywing van take wat die taalaanleerder aan die einde van die taalkursus moet kan uitvoer. Take<sup>10</sup> kan dus in die taalgebruiksituasies gebruik word as beskrywingseenhede, aangesien daar gespesifiseer moet word wat die taalgebruiker met die taal moet doen ten einde in die domein te kan funksioneer.

Taalgebruiksituasies sluit gewoonlik meer as een taaltaak in. Van Avermaet en Gysen (2006:28) gee die volgende voorbeeld van 'n spesifieke taalgebruiksituasie in die informele/toerismedomein [my vertaling – EA]:

Taalgebruiksituasie	Taaltaak
Maak telefoniese hotelbespreking	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrip van en vraagstelling oor akkommodasie</li><li>• Beantwoord van vraagstelling oor parkeerfasiliteite</li><li>• Uitdruk van persoonlike versoeke en wense</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begrip van eenvoudige instruksies oor betaling</li> </ul>
Vraagstelling oor en begrip van roetebeskrywing	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begrip van en vraagstelling oor reis na bestemming</li> <li>Beantwoord van vraagstelling wat volg op roetebeskrywing</li> <li>Begrip van eenvoudige instruksies van persoon wat roete beskryf</li> </ul>

Om take as eenhede van beskrywing in 'n sillabus te gebruik, moet parameters gekies word wat die sillabusontwerper sal help om die teikentake akkuraat te beskryf. Van Avermaet en Gysen (2006:32) gee die volgende parameters:

- Vaardighede betrokke: Moet die taalleerder praat, luister, lees of skryf in die taalgebruikssituasie?
- Teksgenre: Watter tipe boodskap moet oorgedra en verstaan word?
- Vlak van inligtingsprosessering: Op watter vlak moet die linguistiese inligting kognitief geprosesseer word?
- Gespreksgenoot: Wie is die taalleerder se gespreksgenoot?
- Onderwerp: Wat is die onderwerp van die gesprek?
- Kontekstuele ondersteuning: In watter mate is die boodskap in 'n ondersteunende konteks ingebed?

Duran en Ramaut (2006:51) verskaf weer die volgende parameters om taakkompleksiteit te beskryf:

- Parameters wat te doen het met die *wêreld* wat in die taak verteenwoordig word.
- Parameters wat aansluit by die *prosesseringseise* wat benodig word om die taak uit te voer.
- Parameters wat te doen het met die kenmerke van die *linguistiese insette*.

Elkeen van die kategorieë word op 'n 3-punt-skaal gestel, van "eenvoudig" (1) na "kompleks" (3), waar die terme relatief gesien word, met "kompleks" as die uiteindelijke vaardigheidsvlak wat die gebruiker aan die einde van die kursus moet kan bereik. Dit kan skematies soos volg voorgestel word (Duran en Ramaut 2009:52) [my vertaling - EA]:

Parameters	Eenvoudig		Kompleks	
	→	→	→	→
<b>(a) Wêreld</b>				
<b>1. Abstraksievlak</b>  (Konkrete of abstrakte benadering)	konkrete beskrywing (hier en nou)	ander (daar en dan)	abstrakte perspektief	

<b>2. Graad van visuele ondersteuning</b>  (In watter mate word visuele ondersteuning verskaf? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?)	baie	beperk	geen
<b>3. Linguistiese konteks</b>  (In watter mate is tekstuele konteks beskikbaar? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?)	lae inligtingsdigtheid	beperk	hoë inligtingsdigtheid
<b>(b) Taak</b>			
<b>4. Vlak van prosessering</b>  (Wat behoort studente met die inligting te doen? Op watter vlak moet die inligting geprosesseer word?)	beskrywend	herstrukturerend	evaluerend
<b>5. Modaliteit</b>  (Hoe behoort studente antwoorde te gee of uitkomst te produseer?)	nieverbaal (reseptief)	beperk verbaal (reproduksievlak)	verbaal (praat/skryf)
<b>(c) Teks</b>			
<b>6. Woordeskat</b>  (Is die woordeskat frekwent of nie?)	algemeen	minder algemeen	selde
<b>7. Sintaksis</b>  (Is sinne eenvoudig of nie?)	kort, eenvoudig	redelik lank	lank, kompleks
<b>8.</b>	eksplisiet,	deels eksplisiet	implisiet

<b>Teksstruktuur</b>  (Is die teks duidelik, eksplisiet gestruktureer?)	duidelik		
<b>9. Tekslengte</b>  (Is die teks lank of kort?)	Kort	redelik lank	lank

Die parameters word vervolgens gebruik om taaksoorte te formuleer. Take wat as soortgelyk/eenders gesien word, kan saamgegroeper word in taaksoorte. Om by hierdie taaksoorte uit te kom, word op die inligtingsprosesseringsvlakke gefokus. Hierdie parameter verwys na die kognitiewe vlak waarop die inligting in 'n teks geprosesseer moet word, met ander woorde die kognitiewe handeling wat die taalgebruiker moet uitvoer om die taal te kan gebruik. Van Avermaet en Gysen (2006: 35) onderskei vier vlakke wat hiërargies gelys word op 'n kontinuum van toenemende kompleksiteit:

- Op reproduksievlak behoort die taalaanleerder slegs inligting te produseer sonder om dit vir begrip te prosesseer (bv. die hardop lees van tekste).
- Op beskrywende vlak behoort die taalaanleerder inligting te kan prosesseer in dieselfde struktuur as wat dit aangebied is (bv. om 'n vorm met persoonlike inligting in te vul).
- Op herstrukturingsvlak behoort die taalaanleerder die inligting te kan herrangskik en herstruktureer (bv. om vir 'n werksonderhoud te gaan).
- Op evaluerende vlak behoort die taalaanleerder oor die taal te kan reflekteer deur die betrokke inligting met inligting in ander tekste of bronne te vergelyk (bv. om inligting in twee artikels te vergelyk om 'n artikel te skryf).

Van Avermaet en Gysen (2006: 37) formuleer die taaksoorte soos volg in volsinne [my vertaling - EA]:

**Op 'n beskrywende vlak behoort die taalgebruiker:**

1. die hoofgedagtes en idees oor die inligting in tekste soos berigte, dokumente, sportverslaggewing en tekste oor vermaak te verstaan.

**Op 'n herstrukturingsvlak behoort die taalgebruiker:**

2. relevante inligting en instruksies in tekste soos openbare kennisgewings, advertensies en reklamemateriaal te selekteer.

**Op 'n evaluerende vlak behoort die taalgebruiker:**

3. die inligting, argumente en gevolgtrekkings in verskillende tekste soos advertensies en reklamemateriaal te vergelyk.

Ten slotte kan die volgende omskrywing aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 44) gegee word vir 'n behoefte-analitiese benadering vir die aanleer van 'n tweede taal binne 'n taakgebaseerde perspektief: Die taalbehoefte identifiseer die werklikewêreldtake wat die taalaanleerders in hulle tweede taal moet kan uitvoer en bepaal die spesifieke domeine en situasies van taalgebruik. Ten einde take uit die geselekteerde taalgebruiksituasie af te lei, word verskillende metodologieë en toetse gebruik, byvoorbeeld onderhoude, vraelyste,



insette van domeindeskundiges en ander rolspelers, asook taalplasings- en ander toetse. Hierdie teikentake word in taaktipes of subordinate kategorieë, soos byvoorbeeld "Die maak of kansellering van 'n bespreking" geklassifiseer. Die teikentake word daarna gebruik om die basiese eenhede vir taalhanteringseise of -doelwitte te beskryf, met ander woorde hulle word pedagogiese take wat aangepas word volgens die taalaanleerders se ouderdom en vaardigheidsvlakke, wat die grondslag vorm vir kurrikulumontwerp, taalonderrig en taal-assessering.

Om die teoretiese uiteensetting te verduidelik, gebruik ek die volgende voorbeeld van hoe ek te werk gegaan het om 'n behoefte-analise met die oog op 'n Afrikaanse taakgebaseerde kursus te bepaal.

Die volgende situasie geld: In Suid-Afrika studeer studente met 'n ander eerste taal as Afrikaans aan universiteite waar Afrikaans as kommunikasie- en onderrigtaal op kampus gebruik word.<sup>11</sup> Dit is dus wenslik dat die studente Afrikaanse taalvaardighede moet aanleer. Een rede daarvoor is dat die studente lesings bywoon waar Afrikaans as doseertaal gebruik word. 'n Ander rede is dat die tweedetaalsprekers met eerstetaalsprekers, hetsy medestudente of dosente, op kampus kommunikeer. Die tweedetaalsprekers het dus spesifieke taalbehoefte. Drie navorsingsvrae, aangepas uit Van Avermaet en Gysen (2006:23–4), kan vir dié scenario gestel word. In watter spesifieke situasies op kampus moet die tweedetaalsprekers Afrikaans kan gebruik? Hoe oorheersend is elk van bogenoemde situasies vir die bepaling van taalgebruiksituasies? Wat behoort die tweedetaalspreker met die taal te kan doen om genoegsaam in dié situasies te kan funksioneer?

### **Ontleding van 'n behoefte-analise vir 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus vir kommunikasie op kampus**

In hierdie navorsing word gefokus op die genre van Afrikaans binne 'n universiteitskonteks, met ander woorde kommunikasie op kampus. Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (RSA 2002), wat veeltaligheid en taaldiversiteit in tersiêre onderrig onderskryf en voorstaan, is in ooreenstemming met internasionale tendense in veral Europa oor die bevordering van veeltaligheid (Berthoud e.a. 2001). Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys bevorder die gebruik van Afrikaans as 'n medium van akademiese onderrig en kommunikasie. Dit beklemtoon die siening dat toegang vir nie-Afrikaanssprekende sprekers by Afrikaanse instellings geakkommodeer moet word, met die vooruitsig dat hulle vaardighede verwerf in Afrikaans vir akademiese doelwitte.

My beginpunt vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde kursus met die oog op kampuskommunikasie is 'n behoefte-analise deur middel van vraelyste en onderhoude met studente aan 'n universiteit.<sup>12</sup> Die vraelyste fokus op vyf hoofareas, naamlik die student se agtergrond, die student se rede(s) waarom hy/sy Afrikaans neem, die belangrikheid van spesifieke taalvaardighede in die persoonlike, akademiese en professionele domeine, 'n selfanalise van die student se taalvermoëns volgens die *Common European framework for references of languages* (Council of Europe 2001) se self-analitiese tabel, en laastens 'n aanduiding van hoeveel aandag spesifieke taalvaardighede in die klas moet geniet. Die vraelyste is opgevolg deur semigestruktureerde onderhoude met studente. Die studente skryf verder twee toetse, 'n lees- en 'n luistertoets, om hulle taalvaardigheidsvlak te bepaal. Die taalplasingstoetse van die universiteit is ook gebruik by die bepaling van die studente se taalvaardigheid.<sup>13</sup> Met ander



woorde, Long (2005) se aanbeveling van triangulasie is gevolg. Die doel hiervan was onder meer om 'n meer volledige beeld van die studente se behoeftes te kry en om hulle te klassifiseer op Beginnervlak en Hoër Beginner-/Intermediêre vlak van Afrikaans; asook om te bepaal wat hul spesifieke behoeftes is vir die aanleer van Afrikaans met die oog daarop om dit in die huidige sillabus in te werk, met as uiteindelijke doelwit 'n taakgebaseerde sillabus.

'n Illustratiewe voorbeeld word verskaf: Student X is 'n nul-taal-spreker van Afrikaans wat in haar skoolloopbaan nie Afrikaans gevolg het nie. Sy kom van Zambië af en studeer BDrama. Sy kom dus by die universiteit aan met geen kennis van Afrikaans nie. Sy studeer aan 'n fakulteit waar meer as 50 persent van die studente Afrikaanssprekend is en waar die onderrig minstens 50 persent in Afrikaans sal wees. Sy skryf die universiteit se Afrikaanse taaltoegangstoets en verwerf 0 persent. Sy skryf 'n departementele lees- en luistertoets om haar taalvaardigheid te bepaal, waarvoor sy onderskeidelik 7 en 4 persent kry. Sy klassifiseer haar algemene Afrikaanse vaardighede as "non-existent". Sy kon haarself volgens die Europese Referensiekader nie klassifiseer as selfs op die vlak van A1, wat die laagste vlak is op die selfanalitiese tabel nie, omdat sy gevoel het sy is nog nie eens op daardie vlak nie. Sy neem Afrikaans omdat sy volgens die vraelys "want to be able to understand the language and may be able to converse in it". In 'n onderhoud sê sy dat sy Afrikaans neem "to speak it. I want to speak it and be able to reply in Afrikaans." Sy sê ook dat sy "vocabulary" wil leer sodat sy "can conduct conversations in Afrikaans". Sy sê verder: "I am trying to engage in social interactions using Afrikaans but the severe shortcomings in vocabulary are hindering real progress." Verder beklemtoon sy dat sy graag "want to understand the lectures". Al bogenoemde aanduidings plaas haar dus op Cummins se vlak van Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) (basiese kommunikasievaardighede). Haar uiteindelijke doelwit is, volgens haar, om "academic Afrikaans" te kan verstaan, praat en skryf, dus Cummins se Cognitive Academic Language Proficiency CALP (akademiese taalvaardighede), maar vir die huidige wil sy net "understand lectures and social conversations". Deur middel van triangulasie klassifiseer ek haar in die eerste plek as 'n Beginnervlakstudent en in die tweede plek gebruik ek van haar antwoorde in die vraelys en onderhoude as inhoud vir die Afrikaanse Taalverwerwingskursus.

Die behoefte-analise toon dat studente wie se eerste taal nie Afrikaans is nie, soos student X hier bo as illustratiewe voorbeeld, 'n behoefte het aan die aanleer van kommunikasievaardighede in Afrikaans om sodoende aan 'n universiteit waar Afrikaans as kommunikasie- en onderrigtaal gebruik word, te kan studeer. Die kommunikatiewe behoefte-analise stem ooreen met een van die breë domeine wat deur die *Common European framework of reference for languages* (Council of Europe 2001) geïdentifiseer is, naamlik die opvoedkundige domein waarbinne die studente moet funksioneer. Twee verdere terreine van taalgebruik is vir die doel van sillabusontwerp deur opvolganalises geïdentifiseer, naamlik sosiaal en akademies. Studente wil eerstens vir sosiale doeleindes op kampus kommunikeer en tweedens transaksioneel oor generiese akademiese aspekte. Met ander woorde, generiese student-student-kommunikasie (generiese sosiaal interaktiewe taalgebruik) en generiese student-dosent-kommunikasie (generiese akademiese taalvaardighede) moet behandel word binne 'n Afrikaanse spesifieke-doeleindekursus.

Die doel van die kursus is nie die ontwerp van 'n sillabus vir die ontwikkeling van dissipline-spesifieke vaardighede nie. Die oogmerk van die kursus is om aan studente 'n basis te verskaf om hulle Afrikaans-vaardighede so te verbeter dat hulle sosiale en akademiese kommunikasie kan volg – soos wat die studente dit in die behoefte-analises verwoord. Die uiteindelijke doel is om die studente voor te

berei vir akademiese geletterdheid. Dit vorm die noodsaaklike grondslag vir die ontwikkeling van studente se reseptiewe vaardighede vir die dissipline-spesifieke taal in Afrikaans wat binne die lesinglokale van die spesifieke dissiplines gebruik word. Die kursus handel oor die Afrikaanse taalinhoud wat generies gebruik word vir interaksie in 'n akademiese konteks; asook wyer sosiaal interaktiewe taal, wat tipies is van kommunikasie oor kampusaktiwiteite. Dit gaan dus oor die generiese kampuskommunikasie en nie dissipline-spesifieke kommunikasie nie. Dit beteken studente moet byvoorbeeld akademies-georiënteerde en sosiaal-georiënteerde taalgebruiksituasies soos instruksies, groetvorme en algemene praktiese versoeke kan gebruik en verstaan, soos "U moet u opdrag môre inlewer" of "Goeie môre, Professor, kan ek u na klas spreek asseblief?" of "Die materiaal is op reserwe geplaas by die biblioteek" of "Verskoon my, ek soek na hierdie gebou. Kan jy vir my verduidelik hoe om daar uit te kom?". Baie van die taalvaardighede wat die studente binne die universiteitskonteks moet aanleer, sal ook prakties buite die universiteitskonteks gebruik kan word. Die kursus het ten doel om die studente aan beide primêre en sekondêre diskoerse (Cummins 2008) bloot te stel deur die aanleer van generiese sosiaal interaktiewe taal, maar ook sekondêr deur gespesialiseerde akademiese woordeskat en taalgebruiksituasies. Ek stem saam met Van Dyk en Weideman (2004) se kritiek op Cummins se onderskeid tussen BICS en CALPS. Hulle beweer dat basiese en spesifieke taalvaardighede geïntegreerd verwerf kan word. Ek beaam hulle stelling dat daar 'n oorvleueling tussen taalkennis en strategiese bekwaamheid is wat die verwerwing van basiese taal- en akademiese taalvaardighede vergemaklik. My eie navorsing toon verder dat studente akademiese taalvaardighede deur taalverwerwingstegnieke kan aanleer. Daar word met basiese kommunikasievaardighede begin en deur akademiese geletterdheidsaktiwiteite daarby in te sluit, kan vinniger oorgegaan word na akademiese taalvaardigheid. Dit wil tot dusver uit hierdie navorsing lyk of dit wel die geval is, maar longitudinale studie is natuurlik nodig om so 'n bevinding te bewys.<sup>14</sup>

Die behoefte-analise omvat verder die identifisering van sentrale gesprekstemas en -onderwerpe wat nievaktegniese-inhoud insluit en lei tot die konstruksie van dialoog-inhoud<sup>15</sup> wat verteenwoordigend is van die omvang van outentieke<sup>16</sup> kommunikasietemas en onderwerpe. Dit word ook ondersteun deur onder meer Weideman (2003:31) en Robinson (2009:295) wat beweer dat taalonderrig so na as moontlik aan werklike taalgebruik moet wees. Dit moet dus outentiek en aktueel wees en gerig op 'n uitkomst buite die klaskamer (Weideman 2003:31).

Nadat die breë omvang van generiese kommunikasie in die opvoedkundige domein van die universiteitskonteks geïdentifiseer is, is die teikentake van elke domein (die sosiaal interaktiewe en die akademiese belange) beskryf. Die teikentake verteenwoordig die werklikewêreld-take wat studente binne spesifieke situasies moet kan gebruik.

Deur twee van die kommunikasietake te neem, een uit elke domein, word die behoefte-analitiese benadering geïllustreer.

### ***Sosiale domein: Student-student-kommunikasie***

#### *Dialoog:*<sup>17</sup>

Pieter: As dramastudent en iemand wat van 'n baie klein plattelandse dorpie af kom, geniet ek Stellenbosch<sup>18</sup> verskriklik. Hier is 'n lekker kreatiewe energie in die dorp. Al die teaters en kunsgalerye en die ander sosiale geleenthede wat die dorp bied.

Marius: Ja, dit is so. Ek bly al my hele lewe hier; so ek is seker maar half onbewus van wat die dorp alles bied. Na watter plekke gaan jy?

Pieter: Ek hou van Klein Libertas as daar 'n lekker vertoning is, want ek hou van die atmosfeer en die vriendelikheid van die bestuur.

Marius: Waar is Klein Libertas? Ek was nog nooit daar nie en ken dit glad nie.

Pieter: Dit is net agter die taxistaanplek, langs Bergzicht. Naby die Van der Stel-sportgrond.

Marius: O, oukei.

Pieter: Ek was al na die Dorpstraat-teater toe. Ook Hidden Cellar en Mystic Boer. En jy?

Marius: Ek hou van Cape to Cuba en Cubana, want hulle is modern en blink; en natuurlik Akker en Nu-Bar. Was jy al by Springbok?

Pieter: Ja, maar ek hou nie daarvan nie – daar is maar 'n paar ongure karakters wat daar rondhang. So, ek dink nie dit is 'n veilige plek nie – veral nie vir dames nie.

Marius: Dit is so. Ek het onlangs na Valiant Swart en Ollie Viljoen gaan kyk by Dorpstraat – dit was die eerste keer wat ek daar gekom het en het dit nogal geniet. Ek het natuurlik al baie na Valiant en sy *band* gaan kyk by Hidden Cellar en dit is baie anders as Dorpstraat. As mens wil kuier en nie omgee vir lawaai en rondstaan en 'n klomp jongmense rondom jou nie, dan is Hidden Cellar reg. As jy rustig na 'n *show* wil kyk en by tafeltjies sit, dan lyk dit vir my Dorpstraat is die plek. En hulle het die lekkerste warm sjokolade; met *marshmallows* in. O ja, as jy 'n lekker pizza wil eet, moet jy Col'Cacchio s'n gaan probeer.

Pieter: Ek sal; dit is ook nogal 'n lekker kuierplek vir die aande. En hulle is nie te duur nie. Ek hou ook natuurlik daarvan om deur die dag by Java te gaan koffie drink; en ook Julian's – dit is nader aan die Universiteit.

Marius: Julian's het lekker koffie. La Romantica en Jimmy the Fish het natuurlik nou lekker *specials*. Nog 'n lekker plek naby die Universiteit is La Crème in Andringastraat. Moenie vergeet van die plekkie daar in die Skuinshuis nie. Ek glo Jan Cats het lekker *specials* op 'n Dinsdagaand – die hamburgers is halfprys en mens kan een kry vir onder R30.

Pieter: As ek stilte soek, gaan ek natuurlik na die Botaniese Tuin toe – veral as die weer lekker is. Dit is so rustig en stil daar en die kos is nie te duur nie.

Marius: Ek het vergeet daarvan. Wat is jou gunstelingetplek?

Pieter: Ek hou van Lafayette. Was jy al daar?

Marius: Nee. Maar ek sal dit beslis gaan probeer. Ek hou van Col'Cacchio. Ek sê jou wat: kom ons gaan Vrydagaand soontoe en dan gaan ons volgende Vrydagaand Lafayette toe. Wat dink jy?

Pieter: Klink na 'n goeie idee.

Marius: Goed, dan sien ek jou Vrydagaand by Col'Cacchio – so agtuur se kant.

Pieter: Sien jou dan.

Die kommunikasietaak toon dat die behoeftes van die studente is om op informele vlak te kan gesels oor hulle onmiddellike omgewing en die kuier- en eetplekke wat hulle besoek. Die kommunikatiewe doelwitte van die taak is: (1) om oor die sosiale aspekte van die studentelewe te praat; (2) om die voor- en nadele van kuierplekke te kan verduidelik; (3) om voorkeure te kan motiveer; en (4) om te luister na wat medestudente sê oor die sosiale aspekte van die studentelewe.

Uit die kommunikasietaak is die volgende taalgebruikssituasies en taaltake afgelei:

Taalgebruikssituasie	Taaltake
Maak bespreking by restaurant	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrip van vraagstelling oor restaurant of kuierplek</li><li>• Vraagstelling oor restaurant of kuierplek</li><li>• Begrip van instruksies oor parkeerfasiliteite</li><li>• Gee instruksies oor parkeerfasiliteite</li><li>• Begrip van tydsaanduiding</li><li>• Vraagstelling oor tydsaanduiding</li></ul>
Vraagstelling oor en begrip van spyskaart	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrip van vraagstelling oor spyskaart</li><li>• Vraagstelling oor spyskaart</li><li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor</li></ul>
Vraagstelling oor en begrip van betaling	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begryp instruksies oor betaling</li><li>• Vraagstelling oor betaling</li><li>• Maak stellings oor betaling</li></ul>
Vraagstelling oor en begrip van roetebeskrywing	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrip van vraagstelling oor roetebeskrywing na bestemming</li><li>• Vraagstelling oor roetebeskrywing na bestemming</li><li>• Begrip van antwoorde van persoon wat roetebeskrywing vra</li><li>• Verstaan eenvoudige instruksies van 'n persoon wat 'n roete beskryf</li></ul>
Vergelyk eet-/kuierplekke	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vraagstelling oor eet- of kuierplekke</li><li>• Begrip van vraagstelling oor</li></ul>

	eet- of kuierplekke <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor</li> <li>• Begrip van antwoorde van vraagstelling oor eet- of kuierplekke</li> <li>• Motiveer keuse van gunstelingplek</li> </ul>
Kommunikeer informeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Begrip van vraagstelling na welstand</li> <li>• Vraagstelling oor welstand</li> <li>• Beantwoord van vraagstelling oor welstand</li> </ul>

Die parameters vir die analisering van taakkompleksiteit is met behulp van Van Avermaet en Gysen (2006:32) en Duran en Ramaut (2006:52) ondersoek. Die parameters vir hierdie spesifieke taakbeskrywing sluit die volgende aspekte in:

Vaardighede	Praat en luister
Teksgenre	Dialogoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenoot	Bekende gelyke
Onderwerp	Kuier- en eetplekke (persoonlike opinie)
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Algemene basiese woordeskat oor restaurante en eet-en/of kuierplekke; grammatiese strukture vir voorkeure en nie (negatief) soos "Ek verkies" of "Ek hou nie van"; redevoering oor keuse en instruksies; vraag-en-antwoord-sinne; grammatiese strukture oor tyds- en plekaanduidings.

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Vlak van abstraksie	Hoofsaaklik hier en nou, alhoewel daar-en-dan-konstruksies voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë digtheidsvlak van inligting; lae vlak van oorbodigheid
<b>(b) Taak</b>	

4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbaal
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Algemene, basiese woordeskat oor restaurante en kuierplekke
7. Sintaksis	Lang, komplekse sinne
8. Teksstruktuur	Eksplisiet en duidelik gestruktureer
9. Tekslengte	Lank

Die onderskeie doelwitte vir die taak as taaksoorte is dan soos volg:

**Die taalgebruiker kan op 'n beskrywende vlak**

1. die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor vermaak- en ontspanningsplekke verstaan.

**Die taalgebruiker kan op 'n herstruktureringsvlak**

2. relevante inligting en instruksies oor restaurante en ontspanningsplekke in advertensies en reklamemateriaal selekteer.

**Die taalgebruiker kan op 'n evalueringsvlak**

3. inligting, argumente en gevolgtrekkings aangaande vermaak- en ontspanningsplekke in advertensies en reklamemateriaal vergelyk.

**Opvoedkundige domein: Student-dosent-kommunikasie<sup>19</sup>**

*Dialog:*<sup>20</sup>

Student: Goeiemôre, Mevrou. Kan ek u gou spreek?

Dosent: Môre, Meneer. Natuurlik. Kom sit. Hoe gaan dit met u? En die studies?

Student: Nee, dit gaan goed dankie. Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik.

Dosent: Waarmee kan ek help?

Student: Ek is gekies om Junie-maand Engeland toe te gaan om aan 'n uitvoering deel te neem.

Dosent: Geluk! Dit is wonderlik. Watse uitvoering?

Student: Die College of Music bied 'n klassieke konsertuitvoering aan en ek is gekies om daar te gaan klavier speel.

Dosent: Sjoe, dit is 'n wonderlike eer en groot prestasie.

Student: Maar dit is ongelukkig in die tyd wanneer ons die toets moet skryf. Ek weet nie wat om te doen nie en wil net weet wat die regte prosedure is om aansoek te doen om uitstel te vra.

Dosent: U moet 'n brief van die Musiekdepartement bring waarin die situasie verduidelik word. U vra dus toestemming om die uitsteltoets te skryf? Ek sal u versoek tydens ons personeelvergadering aan die orde stel.

Student: Dink u daar sal probleme wees?

Dosent: Nee, glad nie. Dit is maar administratiewe dinge wat gereël moet word. Die Departement behoort u situasie simpatiek te hanteer. Dit is mos darem 'n eer om die geleentheid te kry en ek dink nie die Departement sal in u pad staan nie.

Student: Wanneer is die uitsteltoets?

Dosent: In Julie iewers. Laat ek net seker maak. Ja, dit is 24 Julie.

Student: Dankie. So ek moet net 'n brief bring?

Dosent: Ja, bring dit voor Donderdag, want ons vergader dan, en dan kan ek dit sommer aan die kollegas voorlees. Ek sal u in die Vrydagklas inlig wat die besluit is, maar daar behoort nie probleme te wees nie.

Student: Baie dankie. Ek bring die brief so gou as moontlik. Skryf ons oor dieselfde werk?

Dosent: Oor presies dieselfde werk.

Student: Baie dankie en tot siens.

Dosent: Tot siens.

Die kommunikasietaak toon dat studente met dosente moet kan gaan praat oor aspekte soos toetsuitstel. Dit is verder 'n meer formele kommunikasiesituasie. Die kommunikatiewe doelwitte van die taak is: (1) om die dosent te spreek oor 'n moontlike probleemsituasie; (2) om te kan verduidelik wat die probleemsituasie is; en (3) om te kan luister en verstaan wat die dosent se instruksies of aanbevelings is.

Uit die kommunikasietaak is die onderstaande taalgebruiksituasies en taaltake afgelei:

Taalgebruiksituasie	Taaltake
Vra uitstel vir toets	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verbaliseer die rede vir uitstel</li><li>• Motiveer en kommunikeer oor rede vir uitstel</li><li>• Vraagstelling oor uitstel van toets</li><li>• Beantwoord van vraagstelling oor die rede vir uitstel</li><li>• Begrip van eenvoudige instruksies oor wat om te doen</li></ul>
Aanspreek van dosente	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gepaste groet- en aanspreekvorme</li><li>• Gebruik van formele register</li></ul>
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gepaste groet- en aanspreekvorme</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gepaste register</li></ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verduidelik en gee instruksies oor wat om te doen</li><li>• Begrip van instruksies</li></ul>

Die parameters vir hierdie spesifieke taak is op grond van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) en Duran en Ramaut (2006: 52) ondersoek:

Vaardighede	Praat en luister
Teksgenre	Dialogoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstrukturering
Gespreksgenoot	Bekende volwassene
Onderwerp	Die spreek van dosente om te vra vir uitstel van 'n toets
Kontekstuele ondersteuning	Oorwegend hier en nou
Linguistiese kenmerke	Vraag-en-antwoord-sinne; toekomstige-tyd-sinne; imperatiewe instruksies; algemene basiese woordeskat oor toetsuitstel

(a) Wêreld	
1. Vlak van abstraksie	Hoofsaaklik hier en nou, alhoewel daar-en-dan-konstruksies voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë vlak van inligting; lae vlak van oorbodigheid
(b) Taak	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturering
5. Modaliteit	Verbaal
(c) Teks	
6. Woordeskat	Algemene, basiese woordeskat
7. Sintaksis	Eenvoudige, kort sinne
8. Teksstruktuur	Deels gestruktureer
9. Tekslengte	Kort

Die taaktipes vir die opvoedkundige taalvaardigheidsdomein is soos volg:

- Op 'n beskrywende vlak kan die taalgebruiker**  
1. die hoofidees en idees rakende inligting oor akademiese aangeleenthede, soos toetsuitstel, in departementele inligtingstukke volg.
- Op 'n herstrukturervlak kan die taalgebruiker**  
2. relevante inligting en instruksies oor akademiese aangeleenthede, soos toetsuitstel, selekteer om dit sodoende te herrangskik en te herstruktureer sodat daar kommunikasie kan plaasvind.

Uit hierdie behoefte-analises is die teikendomeine (sosiaal en akademies) en van die taalgebruiksituasies (bv. die maak van 'n bespreking by 'n restaurant of hoe om uitstel te vra vir 'n toets) vir die spesifieke-doeleinde-kursus afgelei. Die volgende stap ná die behoefte-analise is die ontwerp van take wat dan volgens Robinson se Kognisiehipotese in 'n taaksillabus georden sal word. Uit die dialoë kan onder meer die volgende pedagogiese take afgelei word, naamlik hoe om 'n roete op kampus of in die dorp te verduidelik of wat behels formele kommunikasie.

Robinson (2007:22), wat veral op kompleksiteitsnavorsing fokus vir die doel van taaksillabusontwerp, beklemtoon die belangrikheid van behoefte-analise as die beginpunt vir pedagogiese taakontwikkeling. Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007) beweer in sy Kognisiehipotese dat take georden moet word op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit om tweedetaalverwerwing oor 'n langer tydperk te bevorder en te verbeter. My breë navorsing fokus dan juis daarop om die taaksillabus wat uit die behoefte-analise se resultate saamgestel is, volgens Robinson se model te orden op grond van die take se kognitiewe kompleksiteit.

## Slot

Bogenoemde analyses van twee Afrikaanstweedetaaltake, gerig op die ontwikkeling van basiese sosiale en akademiese interaksie, demonstreer hoe behoefte-analise kan help met die ontwerp van sillabusse en kurrikulums vir Afrikaans as tweede taal binne die multitalige konteks van 'n universiteit. Hierdie tipe sillabus- en kursusontwerp-oorwegings kan bydra tot die fasilitering en optimalisering van tweedetaalontwikkeling in Afrikaans. Behoefte-analises het belangrike gevolge vir taakontwerp en vir die gradering en ordening van take. Pedagogiese taakontwerp het verder 'n noue verband met kompleksiteit, 'n kernaspek in Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007) se raamwerk vir sillabusontwerp.

## Bibliografie

Betroud, Anne-Claude, Jyrki Kalliokoski, Wolfgang Mackiewicz, Claude Truchot en Piet van de Craen. 2001. *Multilingualism and new learning environments*. Berlyn: Freie Universität.

Brown, J.D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In Long en Doughty 2009.

Chan, V. 2001. Determining students' language needs in a tertiary setting. *English Teaching Forum* 39(3): 16–27.

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G. en S.M. Gass (reds.). 1993. *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In Street en Hornberger 2008.

Deutch, Y. 2003. Needs analysis for academic legal English courses in Israel: A model of setting priorities. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2): 125–46.

Duran, G. en G. Ramaut. 2006. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In Van den Branden 2006.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Feak, C.B., S.M. Reinhart en T.N. Rohlck. 2009. *Academic interactions: Communicating on campus*. Michigan: The University of Michigan Press.

Gilabert, R. 2005. Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). In Long (red.) 2005.

Lepetit, D. en W. Cichocki. 2002. Teaching languages to future health professionals: A needs assessment study. *The Modern Language Journal*, 86(iii): 384–96.

Long, M.H. (red.). 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M.H. en G. Crookes. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1): 27–56.

—. 1993. Units of analysis in syllabus design: the case for task. In Crookes en Gass (reds.) 1993.

Long, M.H. en C.J. Doughty. 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Mayo, G.M.P. (red.). 2007. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). Departement van Onderwys. 2002. <http://www.polity.org.za/article/language-policy-for-higher-education-november-2002-2002-11-15> (15 Julie geraadpleeg).

Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. 2001a. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In Robinson (red.) 2001.

—. 2001b. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1):27–57.

—. 2003. The cognition hypothesis, task design and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2):45–107.

—. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1):1–32.

—. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Mayo (red.) 2007.

—. 2009. Syllabus design. In Long en Doughty 2009.

Samuda, V. en M. Bygate. 2008. *Tasks in second language learning*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Street, B. en N.H. Hornberger (reds.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science + Business Media LLC.

Van Avermaet, P. en S. Gysen. 2006. From needs to tasks. Language learning needs as task-based approach. In Van den Branden 2006.

Van den Branden, K. 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dyk, T.J. en A.J. Weideman. 2004. Switching constructs: On the appropriate blueprint for academic literary assessment. *Journal for Language Teaching*, 38(1):1–13.

Weideman, A.J. 2003. Justifying course and task design in language teaching. *Acta Academica*, 35(3):26–48.

Xiao, L. 2006. What can we learn from a learning needs analysis of Chinese English majors in a university context? *Asian EFL Journal*, 8(4):74–99.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Met *tweede taal* word bedoel enige taal wat 'n persoon aanleer naas sy/haar eerste (moeder-) taal. Die aanvangsvlak kan oor 'n wye spektrum wissel, vanaf beginner tot gevorderd, waar hierdie onderskeiding wel van toepassing is.

<sup>2</sup> Met *taal vir spesifieke doeleindes* (language for specific or academic purposes) word volgens Samuda en Bygate (2008:53) bedoel "to provide language training for non-language specialists who need it for academic or professional purposes".

<sup>3</sup> Brown (2009:269) definieer *behoefte-analise* as "the systematic collection and analysis of all information necessary for a defensible curriculum".

<sup>4</sup> Inhoudsgebaseerde onderrig, wat 'n voorbeeld van 'n spesifieke-doeleindes-kursus is, organiseer die inhoud rondom werklikewêreld-temas of -onderwerpe, wat taalaanleerders buite die taalklaskamer moet kan gebruik en waarmee hulle gekonfronteer sal word. Veral volwassene basiese taalonderrig van immigrante- en vlugtelingprogramme, soos byvoorbeeld die Australian Adult Migrant Education Program (AMEP) en die programme van die Flanders Centre for Migration and Learning, gebruik dié benadering (Samuda en Bygate 2008:54).

<sup>5</sup> Met *taak* word bedoel die kommunikasietake wat tweedetaalsprekers moet bemeester, soos wat as doelwit gestel word in kommunikatiewe taalonderrig.

<sup>6</sup> Feak e.a. (2009:viii-xi) bespreek die probleme om met outentieke taalvoorbeelde te werk.

<sup>7</sup> Sien Lepetit en Cichocki (2002) en Deutch (2003) as voorbeelde van hoe behoefte-analises bygedra het tot die taakontwerp van spesifieke kursusse.

<sup>8</sup> 'n Onderskeid word getref tussen teiken- of kommunikasietake ("real world tasks") en onderrig- of pedagogiese take ("pedagogic tasks"). Teikentake is take wat in die werklike wêreld voorkom, byvoorbeeld die skryf van 'n brief of die doen van besprekings, terwyl onderrigtake take is wat gebruik word om kommunikasie in die klaskamer uit te lok, byvoorbeeld: "Dui die verskil aan ...".

<sup>9</sup> Van Avermaet en Gysen (2006:25) omskryf taalgebruikssituasies as "situations that typically require the smooth and comfortable use of language for all parties involved".

<sup>10</sup> Take is volgens Samuda en Bygate (2008:54) 'n invloedryke organisatoriese faktor in die ontwerp en verskaffing van inhoudsgebaseerde onderrig ("content-based instruction" of CBI). Die ontwerpers van inhoudsgebaseerde sillabusse gebruik behoefte-analises om te bepaal wat taalaanleerders se behoeftes in die werklike wêreld is.

<sup>11</sup> Ek onderneem met die oog op my breë navorsing nie 'n situasie-analise oor die onderrigtale aan Suid-Afrikaanse universiteite nie, aangesien ek nie fokus op byvoorbeeld taalbeplanning of taalbeleid nie.

<sup>12</sup> Vir die doel van die artikel het ek die behoefte-analise aan die Universiteit van Stellenbosch gedoen. Ek gebruik navorsingsresultate van 2007 tot 2010.

<sup>13</sup> Vir die doeleindes van my navorsing en die artikel fokus ek nie op korrelasies tussen die taalvaardigheidstoetse en die vraelyste en onderhoude se resultate nie.

<sup>14</sup> In my taakkompleksiteitsanalise volgens Robinson se model (2001a, 2005, 2007) verwys ek na kwadrant 1, wat ooreenstem met Cummins se BICS, en kwadrant 4, wat ooreenstem met Cummins se CALP. Die doel van die taakgebaseerde sillabus is om take van kwadrant 1 tot kwadrant 4 te orden, met ander woorde om van BICS na CALP te beweeg.

<sup>15</sup> Die dialooginhoud is telkens uit die oogpunt van die tweedetaalstudente beskryf.

<sup>16</sup> Met *outentieke taal* word bedoel taal wat ooreenkom met 'n situasie in die werklike wêreld of taal wat aanleiding kan gee tot die interaksie wat in die werklike wêreld aangetref word (Ellis 2003:347, 351).

<sup>17</sup> Jy en 'n medestudent gesels oor waarvan julle hou van die sosiale lewe van Stellenbosch, en oor die kuierplekke om na toe te gaan. Julle bespreek van die gewilde studenteplekke om te besoek en wat die voordele en nadele van die kuierplekke is. Julle gesels oor elkeen se voorkeure. Julle gesels oor watter dagkuierplekke en nagkuierplekke daar is. Julle noem telkens julle gunstelingplek en verduidelik waarom. Julle gesels ook oor lekker eetplekke en waar en wanneer 'n mens goedkoop kan gaan eet. Julle besluit om elkeen se gunstelingplek te besoek, en ook van die eetplekke.

<sup>18</sup> Wat die verwysings na kuier- en eetplekke betref, word die inligting verstrekk in ooreenstemming met die tekstsituasie.

<sup>19</sup> Ek het die dialoog geskryf na aanleiding van 'n werklike versoek van een van my studente.

<sup>20</sup> Jy kom spreek die dosent omdat jy nie die toets kan skryf nie, en voer as rede aan dat jy gekies is om Engeland toe te gaan om aan 'n musiekuitvoering deel te neem. Die dosent verduidelik aan jou dat jy 'n brief van die Musiekdepartement moet bring waarin die situasie uiteengesit word. Jy moet dit voor die Donderdag bring, aangesien die departementale vergadering dan plaasvind, en dan kan jou saak bespreek word. Jy vra wanneer die uitsteltoets is en waaroor die toets sal handel. Die dosent beantwoord jou vrae. Jy wil weet of die Departement jou situasie simpatiek sal hanteer en die dosent stel jou gerus.